

Reh, Sabine; Scholz, Joachim

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 65-80



Quellenangabe/ Reference:

Reh, Sabine; Scholz, Joachim: Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 65-80 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172664 - DOI: 10.25656/01:17266

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172664>

<https://doi.org/10.25656/01:17266>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften
an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:
Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären
und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und
kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester –
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester	277
--	-----

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiebusch und Kristine Klaeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule	289
---	-----

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht	302
--	-----

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion	312
---	-----

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ...	329
--	-----

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings	340
--	-----

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen?	353
--	-----

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums	366
--	-----

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters	382
--	-----

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800.

Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerbildung

Als eine der wichtigsten, wenn nicht als die wichtigste Bedingung einer gelingenden Qualifikation für den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin gilt in neueren wie älteren Konzepten eine angemessene Verzahnung von praktischen und theoretischen Ausbildungsanteilen. Die Forderung nach Kohärenz, dass Praxis und Theorie sich nicht widersprechen, sondern gut aufeinander abgestimmt, miteinander verzahnt, einander aufgreifen sollen, wird dort, wo über Konzeption, Reflexion und Durchführung der Lehrerbildung debattiert wird, übereinstimmend artikuliert. So konsensfähig die Position erscheint, so entfernt ist sie doch von ebenfalls verbreiteten Ansätzen, denen zufolge Lernen oder Bildungsprozesse sich gerade dann vollziehen, wenn dabei Erlebnisse von Inkohärenz auftreten. Eine solche Sichtweise wird sowohl von einer sich kritisch verstehenden Bildungstheorie vertreten, wenn sie über notwendige Erfahrungen von Negativität reflektiert (Benner 2005), wie von Seiten systemtheoretisch argumentierender Theorieansätze, die von der Notwendigkeit des Verlernens im Lernen ausgehen (z.B. in der Organisationstheorie Roehl & Trebesch 2001), und nicht zuletzt ist diese Auffassung kennzeichnend für das psychologische Konzept der „kognitiven Dissonanz“ (Festinger 1957), dessen Rezeption als Ausgangspunkt einer Theorie des Lernens vor allem in der Erwachsenenpädagogik von Bedeutung ist (vgl. Schüßler 2008).

Freilich werden durch solche Beobachtungen weder das Bedürfnis von Studierenden und Lehrenden noch das der Bildungs- und Universitätsverwaltung nach Kohärenz delegitimiert. Doch kann man vor diesem Hintergrund ermesen, dass im historischen Prozess Wahrnehmungen von Problemen und Lösungsversuche differenzieren und dabei Aspekte aufscheinen können, die auch die gegenwärtige Forderung nach Kohärenz in ein anderes Licht rücken. Im folgenden Beitrag richten wir unsere Aufmerksamkeit auf das Verhältnis zwischen Universität und Schule in der Lehrerbildung. Dieses ist aus unserer Sicht keinesfalls identisch mit dem, was üblicherweise unter dem Theorie-Praxis-Verhältnis verstanden wird. Wir fragen nämlich nach dem Verhältnis einer Praxis zu einer anderen, danach, was um 1800 die Praxis einer Ausbildung in Seminaren an Universitäten und Schulen mit dem zu tun hatte, was die Praxis des Lehrers war. In einer skizzenhaften Darstellung möchten wir zeigen, wie damals eine „moderne“ Praxis des Lehrens und Lernens

in bestimmten Institutionen entstand, reflektiert wurde, sich ausdifferenzierte und wie vor diesem genealogischen Hintergrund ein hier entstehendes Problem, oft Theorie-Praxis-Problem genannt, entdeckt und bearbeitet worden ist. Ausgehend von (1) kontextualisierenden Bemerkungen zur Geschichte der Lehrerausbildung im für die schulhistorischen Prozesse so entscheidenden 19. Jahrhundert, mit denen wir die (begrenzte) Reichweite der folgenden Aussagen angeben, fokussieren wir (2) aus dem Blickwinkel der in überschaubarem Maße vorhandenen Sekundärliteratur zwei maßgebliche Protagonisten der Lehrerbildung in Preußen, Friedrich August Wolf und Friedrich Gedike, um abschließend (3) den Versuch zu unternehmen, das zu ihren Konzepten und Seminaranstalten gängige Narrativ mit Hinweisen auf die Praxis der seminaristisch-philologischen Arbeit an den Universitäten in dieser Zeit zu modifizieren.

1 Lage der Lehrerausbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert

Die historische Entwicklung des Schulwesens in Deutschland produzierte und reproduzierte bis ins 20. Jahrhundert hinein mehrere grundsätzliche Differenzierungen. Die Unterscheidung zwischen niederer und höherer Bildung bestimmte es in nahezu allen Facetten, in der Schulaufsicht, der Finanzierung, in der Lehrplan- und Curriculumentwicklung, in der Unterrichts- und der pädagogischen Praxis und nicht zuletzt auch in der Ausbildung der Lehrer (Diederich & Tenorth 1997). Beide Bereiche des Schulwesens standen sich bei einem Primat der höheren Bildung als getrennte Einheiten gegenüber. Erst mit der Einrichtung einer gemeinsamen Grundschule entstand 1919 eine Schulform, die – zumindest prinzipiell – von allen Schülerinnen und Schülern durchlaufen wurde und das nach sozialen Klassen differenzierte Schulwesen strukturell durchbrach (Götz & Sandfuchs 2005).

Die Ausbildung der Lehrer des niederen Schulwesens erfolgte bis dahin und noch länger nicht an Universitäten. Hier setzte sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Lehrerseminar durch, aber noch im letzten Drittel praktizierten Lehrer, die ihre Ausbildung nicht seminaristisch erhalten hatten. Wiederum erst allmählich kam es zu Vereinheitlichungen und ebenfalls erst im 20. Jahrhundert zu Akademisierungstendenzen (Geißler 2013, 292-310; Scholz 2013).

Schließlich war die Geschlechtertrennung ein bestimmendes Merkmal des Schulwesens. Abgesehen von den koedukativen ländlichen Volksschulen stand ein Mädchenschulwesen neben dem für Jungen und es dauerte lange, bis Niveauunterschiede und andere Benachteiligungen, etwa auch die der Lehrerinnenbildung und des Lehrerinnenberufes, auf allen Ebenen des Schulwesens abgebaut wurden (Jacobi 2013, 1994).

Wenn der Beitrag im Folgenden also die Ausbildungswege männlicher Lehrer im höheren Schulwesen Preußens thematisiert, muss die Ausschnitthaftigkeit der Perspektive mitbedacht werden. Vor Augen führen muss man sich auch, dass die Zahl der Gymnasiallehrer in Preußen gegen Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch recht klein war. Auszugehen ist von etwa 2500 Männern (vgl. Bölling 1983, 17). Und doch lässt sich die Frage nach der Kohärenz des Lernens in der Lehrerbildung in ihrer Entstehung genau hier, in der Herausbildung und reflektierenden Problematisierung der systematischen Ausbildung von Lehrern für das höhere Schulwesen an preußischen Universitäten und Gymnasien aufnehmen.

Um 1800 befand das preußische Bildungswesen sich an einem Scheitelpunkt seiner Entwicklung (vgl. z.B. Lundgreen 1980). In enger Verflechtung verschiedener Prozesse und Aktantenkonstellationen wurden damals die Voraussetzungen zur Etablierung eines von der Idee der Meritokratie getragenen Bildungswesens geschaffen und erste Schritte zur Entwicklung einer effektiven staatlichen Schulverwaltung unternommen (Baumgart 1990). Für den Bereich höherer Bildung waren dabei die in der Folge der Preußischen Reformen eingeleiteten Reorganisationsmaßnahmen von großer Bedeutung. Damals wurden gymnasiale und universitäre Bildungswege neu bestimmt (z.B. Gründung der Universität in Berlin 1810) und rund um die Scharnierstellen staatlich sanktionierter Prüfungen bahnten sich tiefgreifende Veränderungen an, über die die Professionalisierung der Lehrerschaft vorangetrieben und die Organisation von Schule sowie die in ihr prozessierten unterrichtlichen Operationen und Praktiken neue Formen annahmen.

Zum einen wurde das Abitur 1788 von Friedrich Gedike, dem Direktor des Berliner Friedrichswerderschen Gymnasiums in Berlin, eingeführt, 1812 per Edikt legitimiert und dann durch die Neufassung von 1834 zur verbindlichen Voraussetzung für den Besuch von Universitäten. Mit der Bindung der Berechtigungen und Karrierewege an das Bestehen von Prüfungen fanden detailliertere Lehrpläne Verbreitung. Damit korrespondierte ein „Verfächerungsprozess“, in dem ein System von Schulfächern mit eigenen Lehr-, Lern- und Prüfungspraktiken einerseits und andererseits an den Universitäten ein System von Disziplinen mit je eigenen Forschungspraktiken entstand (vgl. Reh & Pieper 2018). An den Schulen etablierte sich ein professioneller Lehrerstand, der sich zunehmend zu einem ausgebildeter Fachlehrer entwickelte (Müller-Rolli 1992). Das preußische „Edikt wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts“ normierte mit der als „Examen *pro facultate docendi*“ bekannt gewordenen Regelung ab 1810 – in Bayern gab es eine entsprechende Vorschrift 1809 – die Ausbildungswege der Lehrer an den höheren Schulen. Die Neufassungen und Erweiterungen von 1831 und 1866 überführten auch hier die Praxis in immer stärker regulierte Bahnen (Führ 1985, 423-425).

Das Examen *pro facultate docendi* kann als der erste große ‚Meilenstein‘ in der Emanzipationsgeschichte des Lehrerberufs gesehen werden. Für die Herausbildung des Gymnasiallehrers war entscheidend, dass sich in der Folge ein eigen-

ständiges Studienprofil durchsetzte, dessen Basis das Studium der Philologie (und nicht mehr das der Theologie) war. Der neuhumanistisch geprägte Lehrer war dabei zunächst nicht konzentriert auf ein spezielles Schulfach. In den 1826 gegründeten „Jahrbücher[n] für Philologie und Pädagogik“, einem Periodikum, das alle Lehrer an den Gymnasien ansprechen sollte, wird deutlich, wie die Sonderstellung der Klassischen Philologie für die Lehrerausbildung begründet ist. Galt die Kenntnis des klassischen Altertums, der griechischen Sprache und der griechischen Kunst, des Edlen und Großen in der Menschheitsgeschichte, einerseits als Grundlage jeder individuellen Bildung, gab es andererseits eben doch andere wissenschaftliche Fächer, die gelehrt werden sollten und dafür aber in besonderer Weise auf die Bedeutung in der Schule hin reflektiert und angepasst werden mussten – während das Eigene der Klassischen Philologie identisch mit Bildung und sie damit „Berufswissenschaft“ war:

Die wissenschaftliche Stellung des Lehrers der alten Sprachen auf einem Gymnasium zu seinem Fache ist aber wesentlich verschieden von derjenigen, in welcher sich die Lehrer der übrigen Unterrichtsgegenstände zu diesen befinden,

heißt es hier, und später noch genauer:

Ganz anders verhält es sich nach unsrer Ueberzeugung mit allen übrigen [den nicht philologischen SR/JS] Lehrgegenständen, deren streng wissenschaftliche Behandlung wir von ihrer besonderen Verwendung zum Behuf der Jugendbildung auf das Schärfste abscheiden zu müssen glauben, und die wir in der letzten Beziehung unter dem Worte Pädagogik zusammengefasst haben, um sofort den Zweck kennbar zu machen, dem untergeordnet sie hier betrachtet werden sollen. In dem ganzen Gebiete, das man nicht bedeutungslos unter der Bezeichnung der Humanitätsstudien begriffen hat, lässt sich kein wesentliches Moment nachweisen, das nicht entweder durch sich selbst oder durch seinen Zusammenhang mit den übrigen Theilen ebensowohl seine pädagogische wie seine wissenschaftliche Seite hätte; weshalb sich auf diesem Felde die Behandlung für die Schule von der für die Universität nur nach Massgabe des Umfangs und der Tiefe unterscheiden wird: die Thätigkeit des Lehrers kann hier also nur dem Grade nach eine andere seyn. In den übrigen Fächern dagegen wird nicht selten dasjenige dem allgemeinen Bildungszweck widerstreben, was die Wissenschaft selbst bereichert und erweitert. (Passow 1826, 4, 7f.)

Das Examen *pro facultate docendi* forderte von dem Kandidaten die Abfassung eines Aufsatzes, eine mündliche Prüfung allgemeiner, d.h. philologischer, historischer und mathematischer Kenntnisse, sowie eine Probelektion. Tatsächlich aber – das hat Schubring (1991) gezeigt – hat sich in der Prüfungspraxis schnell eine fachlich orientierte Schwerpunktbildung auf Seiten der Kandidaten herauskristallisiert, der dann zumeist im Unterrichtseinsatz der Lehrkräfte in den Schulen Rechnung getragen wurde. 1866 wird das Fachlehrerprinzip im Sinne einer solchen Zuordnung zu Fächergruppen in einer Prüfungsordnung verankert. Es gab

immer noch eine Prüfung ‚allgemeiner Bildung‘, die Gebiete – oft auch „Schulwissenschaften“ genannt – wie Religionslehre, Philosophie und Pädagogik, Geschichte, Geographie und Sprachkenntnisse umfasste. Unterrichtsberechtigungen wurden nunmehr offiziell für Fächergruppen vergeben (so für das philologisch-historische Fach, das mathematisch-naturwissenschaftliche, für Religion und Hebräisch und die neueren Sprachen) und nicht mehr in Abhängigkeit vom Prüfungserfolg für bestimmte Klassenniveaus der höheren Schulen.

1831 wurde ein schon 1826 angeordnetes Probejahr in die Prüfungsordnung aufgenommen. Es ging dabei – folgt man der staatlichen Begründung – darum, die Brauchbarkeit des Kandidaten beurteilen zu können, nicht eigentlich um die Sorge für seine Ausbildung, den Erwerb praktisch-pädagogischer Erfahrungen oder Kenntnisse in einer eigens eingerichteten Lehrsituation. Erst 1890 wird dem Probejahr ein „Seminarjahr“ als für alle verpflichtende Ausbildungsphase vorangestellt und damit einer mindestens 50 Jahre alten Forderung wenigstens teilweise entsprochen (Führ 1985, 434 f.). Damit ist nun eine Art Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung tatsächlich durchgesetzt. Eine solche wird in dieser Zeit allerdings nicht nur für den Lehrerberuf bzw. den Beruf des Oberlehrers im höheren Schulwesen, sondern auch für Mediziner und Juristen verankert. Sie ist also nicht nur intern aus den Bedingungen und der Geschichte der Lehrerausbildung heraus zu erklären.

2 Seminare – eine hybride Ausbildungsinstitution

Die frühen Seminare der Lehrerbildungsgeschichte waren vereinzelte Gründungen, die mitunter nicht mehr als die Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrpersonals der Institution leisteten, an der sie eingerichtet worden waren. Ein berühmtes Beispiel ist das 1707 gegründete *Seminarium Praeceptorum Selectum* von August Hermann Francke in den von ihm gegründeten und geleiteten pädagogischen Einrichtungen (Waisenhaus und Schule) in Halle (vgl. Oberschelp 2008, 241-252). Demgegenüber stellte das Seminar des 1734 an die Universität in Göttingen berufenen Philologen Johann Matthias Gesner (1691-1761) eine anders situierte Einrichtung dar, in der die Aufgabe, aus der Klientel der eigenen Theologiestudenten an der Universität gute Schullehrer zu bilden, solche, die lateinische Texte schulmäßig behandeln können und damit insgesamt dem Mangel „an tüchtigen Lehrern“ (Gesner 1738, 209) entgegenwirken sollten, schon eine Rolle spielte.¹ Das Seminar gilt als früher Versuch einer Fundierung des Lehr-

1 Mit der 1737 für Braunschweig-Lüneburg erlassenen Schul-Ordnung wurde die Regelung zur Einrichtung des Seminars an der Göttinger Universität entworfen. Zusätzlich wurde hier 1838 ein pädagogisches Seminar an einer Schule gegründet, mit dem erst der Forderung Gesners nach praktischen Erfahrungen voll Rechnung getragen wurde; hier hatte es wohl Auseinandersetzungen um

berufs in der Philologie (vgl. Tütken 1987, 46-49). In der Konzeption, die auf Gesners Dissertation über pädagogische Fragen zurückgeht (Gesner 1715), finden sich zudem bereits charakteristische Lehr- und Organisationsformen, die das Seminar später zu einem Erfolgsmodell der Universitäten werden ließen:

Jeder kann nach Belieben Fragen stellen zum Verständnis der alten griechischen und lateinischen Werke. [...] Wenn man aber jemanden fragen kann, dann spornt schon die Absicht, zu fragen, und der Eifer, ein entscheidungswürdiges Problem zu finden, den Fleiß, erhöht die Aufmerksamkeit, schärft den Verstand: derart daß allein schon der Entschluß zu fragen nützt, geschweige die Frage vorzubringen und eine Antwort zu bekommen.²

Eigentlich beginnt die Geschichte einer geplant-systematischen ‚modernen‘ Lehr- und Ausbildungsform des Seminars jedoch erst mit einer „Zwillingsgründung“ durch das preußische Oberschulkollegium: 1787 wurden sowohl der Philologe Friedrich August Wolf als auch Friedrich Gedike zu Seminareinrichtungen aufgefordert – Wolf an der Universität Halle, Gedike an der Berliner Schule, die er leitete. Gedike kommentierte Gründung und Statut seines pädagogischen Seminars folgendermaßen:

Die Kunst, zu lehren – ist eine große und schwere Kunst. Sie ist nicht das Werk der bloßen Natur oder des Zufalls, sie ist das Resultat mehrjähriger Uebung und Erfahrung, die jedoch immer besondere natürliche Anlagen voraussetzt. Freilich wird die Bildung des Schulmanns mehrentheils dem bloßen Zufall überlassen, man tritt in diesen Stand gewöhnlich ohne alle Vorbereitung, und so ist es ja kein Wunder, daß in keinem einzigen Stande die Zahl der Stümper und Füscher so groß, die Zahl der wahren Meister so klein ist. Die meisten haben nie Veranlassung gehabt, über Methode nachzudenken, noch weniger Gelegenheit, über Methode praktisch und anschaulich belehrt zu werden. Höchstens haben sie in unserm an Schriften der Art so fruchtbaren Zeitalter hie und da ein pädagogisches Buch gelesen. Aber – eine praktische Kunst läßt sich nicht durch Bücher erlernen. (Gedike 1790, 3f.)

In der Schrift über sein Seminar hat Gedike den gewünschten Seminaristen und künftigen Lehrer recht genau charakterisiert. Dieser ist nicht auf ein Fach spezialisiert und auch nicht auf ein bestimmtes Alter oder eine bestimmte Stufe oder gar Konfession von Schülern.³ Der überall brauchbare Schulmann bedürfe, so Gedike, populärer und gelehrter Kenntnisse; Einseitigkeit und Disproportion wären ihm nicht zuträglich.

Zuständigkeiten gegeben, die nicht von der Universität ausgingen (vgl. Tütken 1987, 47f., vgl. auch Friedland 1959).

2 *Programma de interrogandi in studiis litterarum ratione atque utilitate*, abgedruckt in Gesners *Opuscula Minora Argumenti*, Breslau 1743, 37-44. Übersetzt von und hier zitiert nach Ulrich Schindel 2001, 12.

3 Dabei hatte Gedike jedoch nur die lutherischen und reformierten Konfessionsunterschiede vor Augen.

Sämtliche Kandidaten in Gedikes Seminar waren an einer Schule beschäftigt, wo sie den Unterricht des Direktors, aber auch den anderer Lehrkräfte hospitierten (Gedike 1790, 13f.). Zur Vielfalt der Erfahrungen, aus denen sie ihre Lehren ziehen sollten, gehörte es auch, mit schlechten Beispielen Bekanntschaft zu machen. Selbst sollten sie etwa zehn Lehrstunden wöchentlich geben, und die Aufgabe des Direktors war es dabei, durch Variation ihres Einsatzes in den unterschiedlichen Lektionen und Altersklassen in die „praktische[n] Unterrichtsübungen desto mehr Mannigfaltigkeit zu bringen“ (Gedike 1790, 8). Ausdrücklich erwähnt wird, dass sie sich im Disziplinieren, Zensieren und Bestrafen, in der „pädagogischen Observation“ und der „Bearbeitung“ der „einzelnen Subjekte“ (Gedike 1790, 18f.) unter der Anleitung anderer Lehrer üben sollten. Sie waren auch aufgefordert, sich gegenseitig zu hospitieren, „damit einer den andern auf etwa bemerkte Mängel freundschaftlich aufmerksam mache“ (Gedike 1790, 28). In „pädagogischen Societäten“ trafen sich die Seminaristen regelmäßig und diskutierten über Abhandlungen, die sie zuvor in theoretischer Auseinandersetzung mit den Lehrstoffen abgefasst hatten. Das Seminar verfügte über eine eigene Bibliothek und diverse Sammlungen.⁴

„Hauptabsicht“ des Seminars von Friedrich August Wolf in Halle war es ebenfalls, „brauchbare Schulleute für die obern Klassen litterarischer Schulen oder Gymnasien zuzuziehen. [...] Denn gelehrte und sachkundige Schulmänner, wenn sie die gute Methode nur einigermaßen innehaben, sind nach aller Erfahrung das sicherste Mittel, Schulen zu verbessern“ (Wolf 1835 [1786], 309). Neben der verfolgten Trennung des Schulstandes vom Predigeramt sollte das Seminarium „zu praktischer Vorbereitung auf Schulämter“ dienen, dazu, die Jünglinge an die „Sache“ zu binden und ihren Ehrgeiz im Austausch mit anderen anzuregen:

Es würde ferner dadurch unter einer ausgesuchten Anzahl [von Jünglingen, SR/JS] wahrer Studien-Eifer verbreitet, der gemeiniglich dann entsteht, wenn jemand bei eigenen Versuchen, Anderen seine Kenntnisse mitzutheilen, seine eigenen Mängel und Unvollständigkeit der Einsichten bemerkt, oder von einem Lehrer darauf geführt wird usw. (ebd. 312)

⁴ Gedikes Seminar wurde von seinem Nachfolger in der Schulleitung des Grauen Klosters fortgesetzt, nahm mit der Zeit aber – auch infolge der immer wieder beklagten Arbeitsbelastung – einen anderen Charakter an. Schließlich wurden die Seminaristen auf alle vier großen Reformgymnasien Berlins, dann auch an weitere Schulen verteilt. Als Berliner pädagogisches Seminar wurde es geleitet von einem Professor der Berliner Universität, so zwischen 1819 und 1869 von August Boeckh, ebenfalls einem Alphilologen, der 1812 bereits ein philologisches Seminar an der neu gegründeten Berliner Universität eingerichtet hatte. In diesem ging es ihm vor allem darum – wie in einer Dissertation kürzlich Sabine Seifert (2016) dargelegt hat – Studenten zu selbständigem Arbeiten, zu „Selbsttätigkeit“ anzuregen und u.a. das Urteilen zu üben. Beide Seminare blieben unter der Leitung Boeckhs nebeneinander bestehen.

Bevor auf die Zielrichtung und die Praxis des Wolfschen philologischen Seminars noch genauer eingegangen wird, kann man festhalten: Seminare wurden als Einrichtungen an unterschiedlichen Institutionen gegründet, sicher aber in allen Fällen geplant als Lernsituation, in der jemand durch An- und Abschauen lernen konnte, was zu tun sei, indem er dieses zugleich auch – es selbst ausführend – einüben können sollte. In dieser Form hat sich ausgehend von den beschriebenen Beispielen das Seminar im 19. Jahrhundert als Einrichtung an den Universitäten erfolgreich verbreitet. Seminare entstanden zuerst in den Altphilologien bzw. der Altertumswissenschaft, in der Theologie und der Geschichtswissenschaft, später auch in den Naturwissenschaften und den neueren Philologien (vgl. Erben 1913; Clark 1989; Spoerhase & Dehrmann 2011; Spoerhase 2015), gut dokumentiert auch in der Germanistik (vgl. Meves 2004). Studenten kommentierten und interpretierten hier in bestimmten Veranstaltungen, Zusammenkünften also, Texte, fertigten Arbeiten an und verteidigten sie vor dem Leiter des Seminars und den Kommilitonen. Sie können – wie es Kruse (z.B. 2006) und Pohl (2009) interpretieren – *avant la lettre* als hochschuldidaktisch motivierte Einrichtungen und Grundlagen selbständiger studentischer Schreibpraxis gelten. Die Studenten wurden bei entsprechenden Leistungen in das Seminar aufgenommen und waren dann etwa ein oder zwei Jahre lang am Ende ihres Studiums dessen Mitglieder. Zur Einrichtung des Universitätsseminars gehörten eigens mit Arbeitsmitteln, also Büchersammlungen bzw. Bibliotheken ausgestattete Räume. Seminare verfügten oft über einen Etat, mit dem eben nicht nur Bücher angeschafft, sondern vor allem die Teilnahme von Studenten mit Stipendien gefördert werden konnte. In diesem Sinne wurden sie als ‚hybride‘ Einrichtungen zu Vorläufern der auf der Ebene unterhalb von Fakultäten situierten Institute.

3 Das philologische Seminar als Praxis des (lehrenden) Gespräches

Einer diskursprägenden bildungshistorischen Lesart zufolge haben sich weder Wolf noch der Altphilologe August Boeckh, der an die 1810 neu gegründete Berliner Universität berufen wurde und dort ein Seminar ins Leben gerufen hatte, in nennenswerter Weise für Pädagogik interessiert. Wolf immerhin wird noch zugestanden, sich um die Frage nach der Art und Ordnung der Unterrichtsgegenstände gekümmert zu haben, doch habe es ihm am Interesse für die Methode des Unterrichtens gemangelt. Motiviert sei die Gründung der philologischen Seminare sowohl bei Wolf als auch bei Boeckh vielmehr durch den Wunsch gewesen, die Philologie als eine mit angemessenem Methodenrepertoire forschende

Wissenschaft zu etablieren.⁵ Das brachte ihnen dann den impliziten Vorwurf ein, die Ausrichtung auf die Ausbildung der Lehrer nur mehr oder weniger taktisch genutzt zu haben. „Wolf wehrte sich mit Erfolg gegen eine pädagogische Ausrichtung seines Seminars“, so Klaus Schäffner in einem gehaltvollen und präzise argumentierenden Aufsatz (Schäffner 1988, 841).⁶ Während Gedike mit seinen weitgehenden Reformbemühungen für die „praktische und erzieherische Ausprägung“ der Lehrerbildung im Seminar steht, wird die auf Wolf zurückgehende Auffassung, dass „die Fachwissenschaft ihre Didaktik gleichsam mitbringe“, davon abgesetzt betrachtet (ebd. 857f.). Mit der so aufgemachten Unterscheidung gehen auch differente Einschätzungen der Qualität der Lehrerbildung einher. Von Boeckh beispielsweise ist bekannt, dass er in seinen Beurteilungen auch immer wieder das Lehramt als etwas weniger Anforderndes hingestellt hat, indem er etwa behauptete, mancher Kandidat eigne sich nicht zum Wissenschaftler, aber sehr wohl zum Lehrer (vgl. Seifert 2016).

Aber es kann demgegenüber auch eine modifizierte Argumentation geführt werden, wie dies in den Forschungen von Lutz Danneberg und Carlos Spoerhase, aber auch in älteren Arbeiten schon zum Ausdruck gebracht wird. Bereits Wilhelm Rößler hatte sich gegen die seit Friedrich Paulsen verbreitete These von der fehlenden pädagogischen Bedeutung Wolfs gewandt und die Eigenarten des Wolfischen Vorgehens im Seminar als für die „Vorbildung des Schulmannes“ höchst bedeutsam beschrieben. Die Kenntnis der antiken Literatur- und Sprachvorbilder sei die eine Seite des Seminars gewesen, die andere die neue Art der Vermittlung: Die Inhalte wurden nun nicht mehr autoritativ vorgetragen, sondern so vorgestellt und gemeinsam interpretiert, dass „Lehrer und Schüler [...] sich nicht in unmittelbarem Kontakt einander, sondern beide dem Gegenstand zu[wenden]“ (Rößler 1961a, 249). Interessierte Rößler sich vor allem für die dabei einzunehmende Haltung des akademisch gewandten Lehrers zwischen „Bewunderung“ der antiken Quellen und „Geisteskalte“ (ebd.), so zeigt Dannenberg, der zur Wissenschaftsgeschichte seines Faches Germanistik forscht, dass es bei den universitär gegründeten philologischen Seminaren nicht bloß um ein Einüben in eine wissenschaftliche philologische Praxis ging, sondern dass zur philologischen Forschungspraxis das Zeigen als eine genuin mündlich auszuübende Lehrpraxis essenziell dazugehört. Danneberg stellt ausführlich in seinen Arbeiten zur Geschichte der Philologie im 19. Jahrhundert dar, wie und warum deren Vertreter zumeist darauf verzichteten, Methodologien schriftlich zu verfassen, so dass diese häufig nur als Vorlesungsmitschriften überliefert sind, und warum sich die Philo-

5 Praktisch gehörte dazu auch, sich für die Trennung des Lehramts von der Pfarramtsausbildung einzusetzen und, wie Wolf es tat, z.B. die Theologiestudenten in seinem philologischen Seminar grundsätzlich nicht zuzulassen. Zur Zeit Boeckhs bestanden ohnehin theologisches und philologisches Seminar schon nebeneinander.

6 Ähnlich argumentierte schon Paulsen 1885, 547, vgl. auch Schmitt 1997, 30.

logen so hart um die Gültigkeit ihrer Arbeitsergebnisse stritten (Danneberg 2007, 2011). Die Anwendung von Regeln als Methode im Sinne eines Algorithmus gestaltete sich nämlich in den Philologien so schwierig, dass die Praxis des Könners notwendig an das gebunden wurde, was Vertrauen in diese Praxis erzeugte. In den Seminaren, den „Laboratorien der Philologen“ (Spoerhase 2015), ging es mithin darum, die Praxis des Kommentierens und Interpretierens in der Situation selbst vorzuführen und sie gemeinsam vorzunehmen.

Viele Belege werden von Danneberg und Spoerhase angeführt, um zu zeigen, dass es im Seminar darum ging, zu zeigen, was der richtige Blick ist, was es heißt, ein Gefühl dafür zu entwickeln, wann und inwieweit welche Regeln angewandt werden müssen oder wann besser darauf verzichtet werden sollte. Im Vormachen der philologischen Arbeit schließt also, so die beiden Autoren, der „Takt“ die Lücke zwischen sehr allgemeinen Regeln philologischer Arbeit, die gerade nicht einfach angewandt und abgearbeitet werden können, und dem gelungenen Ergebnis. „Takt“ wurde gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu einem zentralen Konzept, mit dem die Fähigkeit beschrieben werden konnte, angesichts sich auflösender Konventionen des Umgangs miteinander situationsangemessen im einzelnen Fall zu handeln (vgl. Gödde & Zirfas 2012). Adolf Freiherr von Knigge beschreibt in seinem Buch „Über den Umgang mit Menschen“ (1788) die Fähigkeit, in Kommunikationssituationen mit Mitgliedern anderer Stände eben als „Menschen“ umgehen zu können, d.h. nicht mehr auf die Konventionen einer traditionellen Höflichkeit bauen zu können, sondern mit Erwartungserwartungen rechnend im einzelnen Fall respektvoll – oder taktvoll – zu handeln, so dass niemand unnötig verletzt werde. Mit mehr oder weniger großem Erfolg ist diese auf einem besonderen Takt gründende philologische Arbeit in der Praxis des Seminars, vor allem im Gespräch, gezeugt und eingeübt worden.

Bekannt ist, dass der „pädagogische Takt“ mit Herbart in das pädagogische Denken, man könnte auch sagen, in die pädagogische Theorie Einzug hielt und zum zentralen Element wurde, das die Praxis des Erziehens mit der Theorie verbindet: Der Takt erlaube es, die pädagogische Situation schnell zu beurteilen und Entscheidungen zu treffen, die auf den einzelnen Fall zugeschnitten seien:

Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er die Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexemplen verfährt, zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der ewige Schlendrian etwa gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahren Forderungen des individuellen Falles ganz und gar zu treffen. (Herbart 1964 [1802], 285)

Jakob Muth hat in den 1960er Jahren systematisiert, was Herbart über den Takt in seiner ersten Vorlesung 1802/03 in Göttingen verkündet hatte, und Takt als Situationssicherheit, als dramaturgische Fähigkeit und als improvisatorische Gabe, als Wagnis freier Formen beschrieben (Muth 1962; vgl. auch Ipfling 1966, Ofenbach 1988, Metz 1995); gerade in jüngster Zeit wird daran vor allem in den Vordergrund gestellt, dass Takt die Zurückhaltung sei, die es erlaube, das Individuum in seiner Besonderheit handelnd zu respektieren (Zirfas 2012). Folgt man diesen Gedanken, so ist vor allem bemerkenswert, dass im Umgang mit Texten, in der philologischen Arbeit also, etwas eingeübt wird, was gleichzeitig ab 1800 mehr und mehr als das erscheint, was die pädagogische Tätigkeit des Lehrers kennzeichnen sollte – und sie als Kunst, als schwierig erlernbar ausweisen sollte.

Es ging in der Seminararbeit also um das Gespräch unter sachinteressierten Menschen mit unterschiedlicher Erfahrung, die freundschaftlich miteinander umgehen, im Austausch Takt entwickeln und sich in ihrer gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sache bilden. Nicht zufällig sollte sich das hierbei zu entwickelnde Vermögen im Gespräch über Texte ausbilden, weil es in dem, was dann als die „Interpretation“ der Texte erschien, selbst schon darum ging, taktvoll zu vermitteln. Anfangs keineswegs selbstverständlich, mussten sich diese seminaristischen Praxisformen selbst bei namhaften Zeitgenossen des pädagogischen Feldes erst allmählich herausbilden und habituell sedimentieren. So klagte Wolf in einem Brief an seinen Lehrer Christian Gottlob Heyne 1784 über August Hermann Niemeyers Vorgehen beim Seminarhalten: „Da er die Aufsicht über das philologische Seminar hat, so liest er da immer ein paar Stunden der Woche, anstatt, wie es eigentlich sein sollte, die Seminaristen selbst zu üben, etwas Griechisches oder Lateinisches vor“ (Wolf 1935 [1784], 27). Dagegen kann in einem zweiten Beispiel indirekt bereits der historische Erfolg des Seminars gesehen werden: In den Unterlagen der 1810 berufenen „Wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht“ in Berlin heißt es über eine erste Kandidatenprüfung zur Begründung des Urteils „durchgefallen“: „zuvörderst beschäftigte er [der Kandidat] sich größtenteils nur mit einzelnen Schülern, anstatt die Rede an die ganze Klasse zu richten und den einzelnen zum Repräsentanten derselben zu machen“ (Schleiermacher 2017 [1810], 29 f.). Bei dem Kandidaten handelte es sich um keinen anderen als Friedrich Ludwig Jahn, der kein Abitur hatte, auch keinen Universitätsabschluss, obwohl er Universitäten besucht hatte. Es waren Jahn weitere Dinge vorgehalten worden, etwa habe es keine Struktur seines Vortrages gegeben, er könne kein Griechisch, auch sein Latein sei schlecht, aber angeführt wird eben gerade diese Unfähigkeit zur Führung eines angemessenen Gespräches. Zum Zeitpunkt der Verabschiedung der ersten Regelung für eine staatliche Lehramtsprüfung, also des „Ediktes wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts“ vom 12. Juli 1810 in Preußen, war eine solche Art der Unterrichtsführung bereits Grund genug, um durch das Examen zu fallen. Ob der Besuch eines Seminars Jahn geholfen hätte, die Prüfung zu bestehen, sei dahingestellt.

Es lässt sich aber wohl behaupten, dass es nicht so sehr darauf ankam, dass das Seminar eine altphilologische Prägung haben musste, doch sehr wohl – zu Beginn – eine philologische. Entscheidend war nämlich der gesprächsweise Umgang mit literarischen Texten überhaupt, der in den Jahren um 1800, vor allem auch ausgehend vom Hallenser Seminar, in Konjunktur kam. Und diese Entwicklung blieb bemerkenswerterweise nicht auf das höhere Schulwesen beschränkt. Halle war auch Studienort solcher Schulmänner, die nach 1806 als neues pädagogisches Establishment die reorganisierte Verwaltung des preußischen Volksschulwesens bildeten und damals die Lehrerbildung im Elementarschulwesen neu justierten. Sie bedienten sich dabei auch solcher Formen, wie sie sie während des Studiums im Umfeld der neuartigen Seminare kennengelernt hatten. Aus Quellen zur Biografie des preußischen Oberkonsistorial- und Schulrates Ludwig Natorp, eines Schülers Wolfs und Niemeyers, geht hervor, wie die Mitglieder literarischer Zirkel in lateinischer Sprache disputierten und sich über vorher in Umlauf gesetzte Abhandlungen austauschten (Natorp 1894, 30), oder sich in ähnlichen Zusammenkünften durch wechselseitige Rollenspiele (Lehrer/Schüler) in ihrer pädagogischen Habitusausbildung übten (Balster 1848, 3). In seiner Konzeption von Konferenzen für Elementarschullehrer nimmt Natorp später Bezug auf diese Erfahrungen (Natorp 1811, 10). Die nach 1810 unter seiner Leitung schließlich für Landschullehrer realisierten Konferenzgesellschaften und Lesezirkel waren dann freilich überwiegend bloß *Versuche* freier Gesprächsformen, die noch vor der restaurativen Wende in der preußischen Volksschulpolitik meist selbst dort scheiterten und auf rein instruktive Unterweisungsformen zurückgefahren wurden, wo reforminspirierte Geistliche sie zuvor erprobt hatten. Natorps liberaler Seminarentwurf scheiterte ebenfalls an seinem zu weit gehenden Programm, das die Lehrer der Volksschule „über den Standpunkt eines bloßen Routiniers und Praktikers zu erheben und sie zum Studium der Literatur ihres Faches anzuregen [strebte], damit sie, auf dem Wege eigenen Nachdenkens‘, in ihrer Wissenschaft und Kunst‘, wie Natorp mehrfach sich ausdrückt, immer weiter geführt würden“ (Thiele 1912, 109). Dass die damals neuen Überschreitungen festgelegter Formen der Lehrart unter den Bedingungen des ständisch getrennten Schulwesens überhaupt vorkamen, ist aber bemerkenswert.

Fazit

Auch wenn die Intentionen der Neuhumanisten in Bezug auf das philologische Seminar die dortige Lehr- und Lernpraxis mit ihrer Betonung philologischen Wissens, der Fertigkeiten zu seiner Aneignung sowie zur rechten Interpretationsweise und schließlich zur Ausbildung eines wissenschaftlichen Habitus der Lehrer praxisfern erscheinen, war das Seminar doch geeignet, eine solche Praxis zu schaffen, die der eines Lehrers künftig mehr und mehr angemessen war. Die Historiografie des Schulunterrichts hat sehr deutlich gemacht, wie sich im Entstehungsprozess

moderner Schule Unterricht mit all seinen spezifischen Organisationsformen und Technologien als eine besondere Form, als schulfachlich organisiertes Kommunikationssystem etablierte (vgl. etwa Petrat, 1979; Caruso, 2003, 2011). Gespräche über ‚Sachen‘ im besonderen Interaktionszusammenhang des schulischen Arrangements zu führen, muss dabei zum Kern dessen gezählt werden, was von einem Lehrer im sich modernisierenden Unterricht geleistet werden sollte.

Für die Bedeutung des Seminars und seiner Leistungen im Rahmen der pädagogischen Ausbildung von Lehrkräften erscheinen die vieldiskutierten Unterschiede zwischen Wolf und Gedikes Seminar, die zeitgenössisch und dann durch die Historiographie immer neu herausgestellt wurden, eher von nachrangiger Bedeutung gewesen zu sein. In beiden Konzepten war die Anregung der „Selbsttätigkeit“ ein mehr als nur floskelhaftes Begründungsmuster. Was mit dem Seminar entstand, leistete einer neuen Lehr- und Lernpraxis maßgeblich Vorschub, war mitbegründend für die besondere ‚Kommunikation unter Anwesenden‘ (Kieserling, 1999), zu der der Unterricht in der modernen Schule sich zunehmend ausgestaltete. Angemessen erscheint die Form des Seminars dabei schon allein angesichts der Kontingenz jeder unterrichtlichen Interaktion. Es blieb aber auch nicht aus, dass das Seminar in ein eigenes Verhältnis zur gesteigerten Reflexivität und zu der bald auf Dauer gestellten Kritik an Schule und ihrer Ausgestaltung geriet. Auf Reform gerichtete Interventionen haben sich in den vergangenen 200 Jahren auch auf das Seminar gerichtet. Den dabei zu Tage tretenden Hoffnungen, Inkohärenzen auflösen zu können, lässt sich aus bildungshistorischer Sicht entgegenhalten, dass die lange Konjunktur entsprechender Forderungen nicht nur ein dauerhaft bestehendes Problem anzeigt, sondern auch auf Passungen und Funktionalitäten hindeutet, die man erkennen und anerkennen sollte.

Literatur

Gedruckte Quellen

- Balster, L. (1848): B. C. L. Natorp, Oberkonsistorialrath ec., in seinem Leben und Wirken, namentlich als Schulmann. Essen: Bädeker.
- Gedike, F. (1790): Ausführliche Nachricht von dem mit dem Friedrichswerderschen Gymnasium verbundenen Seminarium für gelehrte Schulen. Womit zu der öffentlichen Prüfung welche auf dem vereinigtn Friedrichswerderschen und Friedrichsstädtischen Gymnasium Mittwoch den 7ten April 1790 Vormittag von 8 und Nachmittag von 3 Uhr an veranstaltet werden soll, alle Beschützer, Gönner und Freunde des Schulwesens ehrerbietigst einladet. Berlin: Unger.
- Gesner, J. M. (2013 [1715]): Institutiones rei scholasticae = Leitfaden für das Unterrichtswesen. Herausgegeben und übersetzt von Meinolf Vielberg. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Gesner, J. M. (1738): Schul-Ordnung vor die Churfürstl. Braunschweig-Lüneburgische Lande. Goettingen: Vandenhoeck.
- Herbart, J. F. (1964 [1802]): In: Johann Friedrich Herbart: Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1887. Aalen: Scientia Verlag, S. 279-290.
- Knigge, A. Freiherr von (1788): Über den Umgang mit Menschen. Hannover: Schmidtsche Buchhandlung.

- Natorp, B. C. L. (1811): Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Erster Band. Duisburg und Essen: Bädeker und Kürzel.
- Natorp, O. (1894): B. Chr. Ludwig Natorp. Doktor der Theologie, Oberkonsistorialrat und Vice-Generalsuperintendent zu Münster. Ein Lebens- und Zeitbild aus der Geschichte des Niederganges und der Wiederaufrichtung Preußens in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Essen: Bädeker.
- Passow, F. (1826): Einleitung. In: Jahrbücher für Philologie und Paedagogik 1 (1). Leipzig: Teubner, 1-24.
- Reiter, S. (Hrsg.) (1935): Friedrich August Wolf. Ein Leben in Briefen. Erster Band: Frühzeit. Hallische Meisterjahre (1779–1807). Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Schleiermacher, F.D.E. (2017 [1810]): Gutachten der wissenschaftlichen Deputation über den Candidaten Jahn vom 11. April 1810. In: Ders.: Kritische Gesamtausgabe. Zweite Abteilung. Vorlesungen. Zwölfter Band. Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht. Berlin und Boston: de Gruyter.
- Wolf, F. A. 1835 [1786]: Idee eines Seminarium Philologicum. In: W. Körte (Hrsg.): Friedr. Aug. Wolf über Erziehung, Schule, Universität. („Consilia Scholastica.“) Aus Wolf's litterarischem Nachlasse zusammengestellt. Quedlinburg und Leipzig: Beckersche Buchhandlung, 308-315.
- Wolf, Friedrich August (1935 [1784]): Brief an Christian Gottlob Heyne am 12. Juni 1784. In: Reiter, Siegfried (Hrsg.): Friedrich August Wolf. Ein Leben in Briefen. Erster Band: Frühzeit. Hallische Meisterjahre (1779-1807). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 26-28.

Sekundärliteratur

- Baumgart, F. (1990): Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806-1859. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Benner, D. (Hrsg.) (2005): Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik 49. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bölling, R. (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Caruso, M. (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918). Weinheim und Basel: Beltz.
- Caruso, M. (2011): Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul)Unterricht als Kommunikationsform. In: W. Meseth, M. Proske & F. Radtke (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 24-36.
- Clark, W. (1989): On the dialectic origins of the research seminar. In: History of Science 27 (2), 111-154.
- Danneberg, L. (2007): Dissens, ad-personam-Invektiven und wissenschaftliches Ethos in der Philologie des 19. Jahrhunderts. Wilamowitz-Moellendorff contra Nietzsche. In: R. Klausnitzer & C. Spoerhase (Hrsg.): Kontroversen in der Literaturtheorie/Literaturtheorie in der Kontroverse. Bern: Peter Lang, 93-147.
- Danneberg, L. (2011): „ein Mathematiker, der nicht etwas Poet ist, wird nimmer ein vollkommener Mathematiker sein“: Geschmack, Takt, ästhetisches Empfinden im kulturellen Behauptungsdiskurs der Mathematik und der Naturwissenschaften im 19. mit Blicken ins 20. Jahrhundert. In: A. Albrecht, G. von Essen & W. Frick (Hrsg.): Zahlen, Zeichen und Figuren: Mathematische Inspirationen in Kunst und Literatur. Berlin und New York: de Gruyter, 600-657.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Erben, W. (1913): Die Entstehung der Universitäts-Seminare. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 7. Sp. 1247-1264 und 1335-1348.
- Festinger, L. (1957): A theory of cognitive dissonance. Evanston: Row, Perterson & Company.
- Friedland, K. (1959): Das pädagogische Seminar zu Göttingen 1837-1891. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1, 85-103.

- Führ, C. (1985): Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: W. Conze & J. Kocka (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 417-457.
- Geißler, G. (2013): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gödde, G. & Zirfas, J. (2012): Die Kreativität des Takts. Einblick in eine informelle Ordnungsform. In: Dies. (Hrsg.): *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*. Bielefeld: Transcript, 9-29.
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2005): Geschichte der Grundschule. In: *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-30.
- Herbart, J. F. (1964): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Ders.: *Pädagogische Schriften*. Bd. 1: *Kleine Pädagogische Schriften*. Düsseldorf und München: Küpper, 121-131.
- Ipfing, H. (1966): Über den Takt im pädagogischen Bezug. In: *Pädagogische Rundschau* 20, 551-560.
- Jacobi, J. (Hrsg.) (1994): *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*. Köln und Weimar: Böhlau.
- Jacobi, J. (2013): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt und New York: Campus.
- Jeismann, K. (1974/1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Bd. 1: *Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817*. Bd. 2: *Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1717-1859*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kieserling, A. (1999): *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kruse, O. (2006): The origins of writing in the disciplines. Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university. In: *Written Communication* 23 (3), 331-352.
- Lundgreen, P. (1980): *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Mandel, H. H. (1989): *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987*. Berlin: Colloquium.
- Metz, P. (1995): Interpretative Zugänge zu Herbarts „pädagogischem Takt“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 615-630.
- Meves, U. (2004): *Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Germanistik und des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert*. Hildesheim: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Müller-Rolli, S. (1992): *Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert. Der Gründungsprozeß des Philologenverbandes*. Köln und Wien: Böhlau.
- Muth, J. (1962): *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Oberschelp, A. (2008): Die „Professionalisierung“ der Lehrer und das Hallesche Waisenhaus 1698-1740. In: H. Musolff, J. Jacobi & J. La Cam (Hrsg.): *Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750*. Köln und Weimar: Böhlau, 233-252.
- Ofenbach, B. (1988): Wenn das Allgemeine praktisch wird. Zur Ideengeschichte des wissenschaftlichen und pädagogischen Taktes. In: *Pädagogische Rundschau* 42, 565-578.
- Paulsen, F. (1885): *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*. Leipzig: von Veit & Comp.
- Petrat, G. (1979): *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850*. München: Ehrenwirth.
- Pohl, T. (2009): *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Mar-

- rens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzter H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–41.
- Roehl, H. & Trebesch, K. (2001): Verlernen. Drop your tools – or you will die. In: Organisationsentwicklung 20 (4), 4–7.
- Rößler, W. (1961a): Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rößler, W. (1961b): Friedrich August Wolf. Ein Beitrag zum Verhältnis von „Wissenschaft“ und „Pädagogik“ um die Wende zum 19. Jahrhundert. In: Bildung und Erziehung 14, 143–167.
- Schäffner (1988): Die Gründung des Gymnasiallehrer-Seminars am Friedrichwerderschen Gymnasium in Berlin durch Friedrich Gedike vor 200 Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (6), 839–860.
- Schindel, U. (2001): Die Anfänge der Klassischen Philologie in Göttingen. In: Lauer, Reinhard (Hrsg.): Philologie in Göttingen. Sprach- und Literaturwissenschaft an der Georg-Augusta im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 9–24.
- Schmitt, H. (1997): „Aus richtiger Kenntniß des Menschen“. Zur erziehungsgeschichtlichen Bedeutung Halles im 18. Jahrhundert. In: J. Köhler & J. Nolte (Hrsg.): Vernunft und Bildung. Für eine fortgesetzte Aufklärung. Rudolf W. Keck zum 60. Geburtstag. Köln und Weimar: Böhlau, 19–32.
- Scholz, J. (2011): Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen. Zugleich eine Studie zum Fortwirken von Philanthropismus und Volksaufklärung in der Lehrerschaft im 19. Jahrhundert. Bremen: Edition lumière.
- Scholz, J. (2013): Geschichte der Lehrerbildung. In: S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 1–33.
- Schubring, G. (1991): Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810–1870). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schüsler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung 5 (2). Online unter: <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78> (Abrufdatum: 01.11.2018).
- Seifert, S. (2016): Die Ursprünge der Berliner Forschungsuniversität. August Boeckhs philologisches Seminar in Konzeption und Praxis (1812–1826). Diss. Berlin (Druckfassung erscheint voraussichtlich 2019 im Berliner Wissenschafts-Verlag).
- Spoerhase, C. (2015): Das „Laboratorium“ der Philologie? Das philologische Seminar als Raum der Vermittlung von Praxiswissen (circa 1850–1900). In: A. Albrecht, L. Danneberg, O. Krämer & C. Spoerhase (Hrsg.): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin und München: de Gruyter, 53–80.
- Spoerhase, C. & Dehrmann, M. (2011): Die Idee der Universität: Friedrich August Wolf und die Praxis des Seminars. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 5 (1), 105–117.
- Thiele, G. (1912): Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809–1819. Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps. Leipzig: Dürsche Buchhandlung.
- Titze, H. (1991): Lehrerbildung und Professionalisierung. In: C. Berg (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C. H. Beck, 345–370.
- Türken, J. (1987): Die Anfänge der Pädagogik im 18. Jahrhundert. In: D. Hoffmann (Hrsg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 13–49.
- Zirfas, J. (2012): Pädagogischer Takt. Zehn Thesen. In: G. Gödde & J. Zirfas (Hrsg.): Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie. Bielefeld: Transcript, 165–187.